
AUFSÄTZE UND HINTERGRUNDBERICHT
STUDIES AND BACKGROUND ARTICLES

WANDLUNGEN DES ORIENTBILDES IN DEUTSCHEN GEOGRAPHIESCHULBÜCHERN
Eine Bestandsaufnahme aus fachdidaktischer Sicht

Von Gerhard Kortum

"Allen diesen Völkern ist der islamische Glaube gemeinsam ... Alle diese Gebiete zusammen bilden das Morgenland, den Orient, in dem die Märchen aus 1001 Nacht entstanden sind. - Ist er wirklich ein märchenhaftes Land?"

Zitat aus Schulbuch "Erkunden und Erkennen". Erdkunde
2. Hannover 1968. S. 50

I. Das verzerrte Orientbild der Deutschen - Versäumnisse des
Geographieunterrichts?

Der folgende Beitrag dient weniger der wissenschaftlichen Forschung oder der politisch-wirtschaftlichen Berichterstattung über den Orient. Die Beziehungen Deutschlands zu Orientländern haben als nicht unwesentliche Voraussetzung die verbreiteten Vorstellungen und Kenntnisse über diese Region in der Öffentlichkeit, die sich in einem "Orientbild" niederschlagen und die Gegenstand einer selbstkritischen Bestandsaufnahme sein sollen: Das "Orientbild" der Deutschen ist allgemein schlecht und bedarf einer Korrektur. Um dieses offenzulegen, erscheint keine grossangelegte Umfrage eines Meinungsforschungsinstituts erforderlich. Es genügt bereits eine kleinere informelle Umfrage z.B. im näheren Bekanntenkreis, um die überwiegend negativen spontanen Assoziationen aufzudecken, die mit der Nennung des Begriffs "Orient" hervorgerufen werden. Die Region hat ein schlechtes Image, wenn auch im Einzelfall bei sehr vielen Personen aufgrund besonderer Einflüsse oder Erfahrungen durchaus unterschiedliche, ja sogar positive Bewertungen vorhanden sein können.

So ergab eine Umfrage unter 62 Geographiestudenten an der Universität Kiel, also in einem Personenkreis, der immerhin ein besonderes Verhältnis und besondere Spezialkenntnisse über fremde Räume erwarten lassen sollte, immerhin noch ein Überwiegen negativer Assoziationen, die von Harem und Haschisch, Polygamie und Bauchtanz bis zu Kameltreiber und Ölscheich reichten, um nur einige Stereotypen aufzuführen. Selbst der religiöse Bereich (Islam, Allah, Moschee) und, was bedenklich stimmen sollte, ganze Völker (Türken, Perser, Araber) werden auf einer Bewertungsskala

positiv-neutral-negativ oft in den ablehnenden Bereich abgedrängt. Alt wertpositiv werden bei diesem Versuch u.a. die alte orientalische Geschichte, Bewässerungsfeldbau, Heiliges Land, Orientteppiche und Kunsthandwerk sowie auch oft Israel empfinden. Dieser nüchterne, jederzeit mit ähnlichem Ergebnis nachvollziehbare Sachverhalt sollte allen an der Region Orient in Politik, Wissenschaft und Wirtschaft interessierten Kreisen zu denken geben, insbesondere auch den mit Aufgaben der Lehrerbildung an Hochschulen betrauten Geographen und den stärker gegenwartsbezogen arbeitenden Orientalisten. Gerade die Islamkunde, die wie viele andere Hochschuldisziplinen ja nicht in einem korrespondierenden Schulfach vertreten ist, sollte sich Rechenschaft darüber ablegen, wie ein derart mangelhaftes negatives und ablehnendes Bild über die von ihr behandelte Region entstehen konnte.

Unter heutigen Bedingungen gibt es gewisse Möglichkeiten, auf die Lehrplangestaltung Einfluss zu nehmen. Die Geographie als schulisches Integrationsfach hat bereits Anregungen der Soziologie, der Wirtschaftswissenschaften und der Planungsdisziplinen aufgenommen und lehrt diese Bereiche an öffentlichen Schulen. Auf folgende Kernfragen soll der folgende Beitrag eine Antwort geben: Ist dieses von vielen Vorurteilen belastete "Orientbild" in der Öffentlichkeit auf Versäumnisse des Erdkundeunterrichts in der Schulzeit zurückzuführen? Was erfahren Schüler in der Hauptschule und im Gymnasium eigentlich über den Orient und wie sind die gelernten Inhalte begründet und gerechtfertigt?

Der sicher räumlich engere und weniger auf kulturelle und religiöse Andersartigkeit bezogene und weniger durch Exotik und Märchenhaftigkeit betrachtete Begriff "Nahe Osten" (in Schulbüchern wird zumeist der Begriff "Vorderasien" bevorzugt) ist im übrigen in den letzten Jahren zunehmend als ständiges Krisen- und Konfliktgebiet emotionalisiert worden, was durch die jedermann spürbare sogenannte "Erdölkrise" und Übergriffe einiger arabischer Terrorgruppen leider noch gefördert wurde.

Neben anderen Massnahmen ist es besonders wichtig, das Orientbild in Schulbüchern objektiver zu gestalten und Möglichkeiten einer generellen Verbesserung des Orientbildes in der Öffentlichkeit stärker ins Bewusstsein der Politik und der Institutionen zu heben, die an guten Beziehungen und verstärkter Kooperation mit Orientländern interessiert sind. Vorurteile und Ressentiments bestimmen oft noch die Behandlung anderer Länder und Regionen im Geographie- und Geschichtsunterricht. Verschiedene Institutionen wie der Europarat, die UNESCO und in der Bundesrepublik besonders das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig haben diese Problematik und die nicht vertretbaren Folgen einseitiger, tendenziöser oder entstellender Darstellung von Ländern in den in sehr hoher Auflagenzahl erscheinenden Schulbüchern erkannt. Es wurde durch regionale Lehrbuchkonferenzen versucht, aufgrund von Schulbuchanalysen die gegenseitigen Vorurteile und Entstellungen zugunsten einer wohlwollenden Objektivität und einer gegenseitigen Würdigung der Leistungen zu versach-

lichen (Polen, Rumänien u.a.).

Es sei hier ferner noch auf die UNESCO-Konferenz über die Behandlung des Westens in Lehrbüchern Süd- und Ostasiens 1959 hingewiesen, um etwa eine gemeinsame europäisch-arabische oder auf bilateraler Ebene eine deutsch-iranische Schulbuchkonferenz zur wechselseitigen Analyse und Revision der Schullehrbuchinhalte anzuregen. Dieses erscheint dringend erforderlich.

Die universitäre Orientalistik bzw. Islamkunde hat bisher nur wenige Ansätze zur Beschäftigung mit dieser Problematik gezeigt. Anfang 1975 lud etwa das Sinologische Seminar der Universität Hamburg zu einer Tagung über Fragen von Lerneinheiten aus dem Bereich Ostasien in der Lehrerausbildung und im Schulunterricht ein, auf der Fachwissenschaftler, Didaktiker, Schulbuchverlage und auch Lehrer vertreten waren. Es ergab sich dabei die Frage, ob sich derartige Institute nicht sehr viel mehr als bisher der Vermittlung von Wissen über die jeweilige Region an den Schulen widmen sollten. Allerdings machten die Schulgeographen dagegen geltend, dass die neuen Lehrpläne keine durchgehende Behandlung der Länder Asiens mehr vorsehen und die geographischen Themen den Lernzielen des neuen, auf die Bewältigung von Lebenssituationen ausgerichteten Curriculum verpflichtet sein müssen. Insofern müssen sicher auch in bezug auf den Orient einige Forderungen aufgrund kultursoziologischer und sozialgeographischer Regionalkenntnisse unberücksichtigt gelassen werden. Unbedingt sollte jedoch zum Verständnis der Weltpolitik und im Sinne des von der Schulgeographie geforderten Beitrags zur politischen Bildung der Orient insgesamt als ständiges politisches Krisengebiet und angesichts seiner weltwirtschaftlichen Bedeutung als Hauptenergieproduzent ebenso stark in einem regionalen Teilcurriculum vertreten sein wie andere Grossmächte oder Länder wie China, Japan oder Indien.

Obwohl die eingeführten Lehrbuchverlage die Herausgabe der neuen lernzielorientierten Geographieschulbücher entweder schon abgeschlossen haben oder kurz vor deren Auslieferung stehen, ergeben sich u.U. bei Neuauflagen begrenzte Möglichkeiten einer Revision mit dem Ziel einer stärkeren thematischen und regionalen Orientierung auf die Länder des islamisch-orientalischen Kulturkreises, für die hiermit plädiert werden soll. Ebenso wäre darauf zu achten, dass der Orient in speziellen thematischen Karten grösseren Massstabs in der neuen Generation von Schulatlanten hinreichend vertreten ist.

Es erscheint erforderlich, dass die Region des Orients endlich eine objektive und im Sinne einer zukünftigen Kooperation mit diesem Nachbarraum Europas auch wohlwollende historische und geographische Behandlung erfährt. Ein geeigneter Rahmen wäre die von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebene und unter Lehrern und Schülern gleichermassen bekannte Schriftenreihe "Informationen zur politischen Bildung". Einige Veröffentlichungen dieser Reihe mit ihrem oft vorzüglichen Kartenteil, etwa über Nordamerika, die UdSSR, Südamerika, Afrika, den indischen

Subkontinent, Süd-Ostasien, Japan oder Polen haben nachhaltige Wirkungen in der Lehrerschaft gehabt. Ein solches Heft über den islamischen Orient oder über einzelne Länder wie etwa Iran wäre ein erster Schritt zur Korrektur und Revision des "Orientbildes" der deutschen Öffentlichkeit.

Welche Elemente prägen das "Orientbild"? Hier sei es zunächst allgemein beschrieben als Summe aller aus verschiedenen Quellen wie Schulunterricht, Jugendliteratur (Karl May), Sachbüchern und Reisebeschreibungen, Massenmedien, Zeitschriften, Touristikreisen und Kontakten zu Personen aus Orientländern gewonnenen Erkenntnisse (kognitiver Bereich) und als Summe aller individuellen traditionellen Vorurteilsstrukturen, persönlichen Gefühle und Einstellungen (affektiver Bereich), die bewusst oder unbewusst durch den kognitiven Bereich sowie persönliche Erlebnisse gesteuert werden können. Es sei schon hier erwähnt, dass es neuerdings zu den wesentlichen Hauptlernzielen der modernen Geographie an der Schule gehört, "Urteile gegenüber sozialen Gruppen, fremden Völkern und Kulturen ständig gewissenhaft zu überprüfen und - gegebenenfalls - Vorurteile zu revidieren" (so Zwischenbilanz des Verbandes Deutscher Schulgeographen in Lehrplanempfehlungen für Geographie im Sekundarbereich I, Klassen 5-10, 1975).

Persönliche Erlebnisse können das "Orientbild" sicher stark positiv und negativ beeinflussen. Neuerdings muss hier ein Wandel festgehalten werden. Waren persönliche Begegnungen mit Vertretern von Eliten aus dem Orient in Deutschland bisher selten, so hat der Zustrom von Millionen Gastarbeitern mit Unterschichtshintergrund aus türkischen Städten und anatolischen Dörfern in das Wohnumfeld oder in Grossstadt-Ghettos (z.B. Berlin-Kreuzberg) neue Dimensionen erreicht. Trifft etwa ein deutscher Hauptschulabgänger am Arbeitsplatz auf einen türkischen Hilfsarbeiter, muss es vielfach aufgrund des (teilweise schulisch vermittelten) negativen Orientbildes und der Konkurrenzsituation zur Selbstüberheblichkeit mit kulturellen und sozialen Überlegenheitsgefühlen kommen, die in eine aggressive Abwehrhaltung münden können. Das Negativ-Image des Orients wird hierdurch oft noch verstärkt. Alle diese Aspekte, so sehr sie unsere Wirklichkeit betreffen, sollen hier nur kurz angedeutet werden, da sie mit sozial empirischen und soziopsychologischen Methoden anzugehen wären.

Im folgenden soll das geographische "Orientbild" näher analysiert werden, wobei dieses ebenso wie das "Amerikabild", "Polenbild" oder - hier liegt eine anregende Analyse bereits vor - das "Afrikabild" sicher durch historische, gesellschaftliche und gegenwartskundlich-politische Aspekte weitgehend mitbestimmt wird. In der Schule tragen neben dem Fach Geschichte (Themen etwa: Geschichte des Alten Orients, Ausbreitung des Islam, Byzanz, heutige Konflikte) auch Religion (Heiliges Land, Behandlung des Islam) zum Orientbild bei. In den meisten Geschichts- und auch Geographiebüchern verbleibt aber kaum Platz, die mittelalterliche kulturell-zivilisatorische Überlegenheit des islamisch-orientalischen Kulturkreises gegenüber dem Abendland auf Gebie-

ten wie Philosophie, Astronomie, Geographie, Mathematik, Medizin, Städtebau, Handel und Finanzorganisation oder den Bewässerungssystemen herauszustellen. Allgemein herrscht hier noch weitgehend eine europazentrische defensive Haltung vor, die sich besonders in einigen älteren "kolonialistisch-imperialistisch" geprägten Erdkundebüchern wiederfindet. Ein "Orientbild" in Geographieschulbüchern zu analysieren ist deshalb besonders zur Klärung der eingangs aufgezeigten Problemstellung geeignet, weil Schulbücher neben den Lehrplanrichtlinien, an die sie sich meist eng anlehnen, massgeblich als Basismedium und Arbeitsmittel den Unterricht des Geographielehrers vorprogrammieren. Sie sind deshalb geeignet, die schulisch vermittelten Elemente des "Orientbildes" aufzuzeigen und die zugrunde liegenden didaktischen Intentionen offenzulegen.

Nach heutigem Bildungsverständnis wird Unterricht als Befähigung der Schüler zur Bewältigung künftiger Lebenssituationen gesehen. Die moderne Schulgeographie hat seit 1970 hieraus die Konsequenzen gezogen und als Hauptlernziele in dem Curriculum für die Sekundarstufe I nicht mehr den alten länderkundlichen Überblick über die Welt, sondern die "Befähigung zur Orientierung in der gegenwärtigen und zukünftigen Welt und zu ihrer verantwortungsbewussten Mitgestaltung" als gesellschaftlichen Auftrag und "Befähigung, räumliche Strukturen und Prozesse mit raumwissenschaftlichen Methoden zu erkennen und zu beurteilen", als fachlich begründeten Auftrag formuliert.

Die Schulgeographie entschied sich aufgrund dieser Voraussetzungen, sich hauptsächlich Problemen der sozialräumlichen Planung in der "näheren Umwelt", aber auch in der III. Welt und anderen Regionen, anzunehmen. Die Länderkunde alten Stils, die vielen noch aus ihrer Schulzeit geläufig sein mag, ist tot. Damit verschwindet allerdings der Orient nicht vollständig aus den neuen Schulbüchern. So erscheint etwa in einigen Lehrplänen die regionale Einheit "Iran als Entwicklungsland" unter dem Lernziel, Entwicklungstendenzen in Erdöl exportierenden Ländern und deren Rückwirkung auf die Industrienationen exemplarisch zu erarbeiten. Themen wie "Konkurrierende Raumnutzung durch Viehzuchtnomadismus und Bewässerungsfeldbau" und andere Problembereiche neuerer Lehrpläne lassen sich ebenfalls am Beispiel des Orients verwirklichen. Wie gezeigt wird, können nun aber nur noch einige allgemein übertragbare Probleme an kleineren Räumen im Orient verdeutlicht werden. Dies reicht aber sicher nicht aus, um ein "Orientbild" zu formen. Die Konsequenzen seien hier nur vorweg angedeutet. Die schulischen Kenntnisse über den Orient werden zurückgehen und sich zudem auf bestenfalls zwei bis drei Problembereiche beschränken (Erdöl im Nahen Osten, Entwicklungsproblematik). Die Schulgeographie überlässt es heute weitgehend den Massenmedien und der tagespolitischen Berichterstattung, ein komplexes, differenziertes und regionales Problembewusstsein zu erzeugen.

Die folgende Schulbuchuntersuchung will nach einer kurzen Diskussion bisheriger Methoden und Ergebnisse der Schulbuchanalyse

versuchen, durch inhaltliche Bewertung der in charakteristischen Zitaten vorgestellten Texte und thematische und regionale Aufschlüsselung der Texte und Bilder die Entwicklung des Orientbildes deutscher Schüler darzustellen. Es können dabei nur einige der folgenden Leitfragen teilweise beantwortet werden:

1. Wie kann der Orient abgegrenzt werden und welche geographischen Komponenten bestimmen diesen Kulturerdteil? (eine alte geographische Diskussion)
2. Wie könnte man den zunächst diffusen Begriff "Orientbild" strukturieren? Kommt es zu einer flächenhaften länderkundlichen Abdeckung oder zu bestimmten exemplarischen, regionalen und problembezogenen Schwerpunkten, und wie wird diese Auswahl begründet und gerechtfertigt?
3. Welche Kenntnisse über den Orient werden in älteren und modernen Geographieschulbüchern und in verschiedenen Schularten vermittelt?
4. Ist das so gezeichnete Orientbild sachlich richtig, veraltet oder durch Vorurteile und Klischees verzerrt?
5. Lassen sich bestimmte Tendenzen der Darstellung erkennen, und welchen politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Massstäben sind die Textautoren verpflichtet?
6. Welche Faktoren haben eine Wandlung der Darstellung des Orients in Schulbüchern bewirkt?
7. Schlägt sich die besonders in Deutschland in den letzten Jahren sehr produktive geographische Orientforschung bereits auf die Schulbücher nieder und bewirkt auf diese Weise einen Wandel des Orientbildes?
8. Welcher Stellenwert wird dem Islam zugemessen und welche Wertungen werden vorgenommen? Welches Geschichtsbild kommt in den Schulbüchern zum Ausdruck?
9. Werden bzw. wie werden die heutige Entwicklungsproblematik, der sozioökonomische Wandel und die "Verwestlichung" im Orient gesehen?
10. Welches Menschenbild wird gezeichnet? Kommt es zu diskriminierenden Wertungen?
11. Wie wird die gegenwärtige politische Problematik im Orient dargestellt, insbesondere der israelisch-arabische Konflikt?
12. Welche Konsequenzen oder Revisions-Forderungen ergeben sich aus dieser Analyse von seiten der Orientgeographie und der Islamkunde, aber auch von der geographischen Fachdidaktik?

II. Ziele und Methoden der Schulbuchanalyse

Schulbücher sind neben Medien wie Fernsehen, Presse u.a. nur ein, allerdings im Schulbereich sehr wesentliches Medium zur Übertragung von Informationen, die ein geographisch-politisches Weltbild herausbilden. Im Geographieunterricht kommt dem Schulbuch als "Basismedium" neben Atlas, Diapositiv, Film, Wandkarte u.a. eine besondere Rolle zu. Lehrplan und Lehrbuchstruktur lassen Lehrern oft nur den Weg einer engen Anpassung. Ältere Schulbücher haben meist eine begleitende oder wiederholende Funktion. Besonders neuere Unterrichtswerke fassen sich dagegen durch Bereitstellen von Sachtexten, Quellen, Tabellen, Diagrammen sowie mehr oder weniger sinnvollen Arbeitsaufträgen und Fragen bewusst mehr als Arbeitsbücher auf und wollen keine Fakten enzyklopädisch zusammentragende, reich illustrierte "Bilderbücher" mehr sein.

Kritik am Inhalt der gängigen Schulbücher setzte Ende der 60er Jahre verstärkt mit dem Bemühen um eine Bildungsreform ein. Erdkundebüchern wurde vorgeworfen, dass sie nicht nur ein veraltetes und verzerrtes, sondern oft auch ein falsches Bild der Wirklichkeit zeichnen. Erste Einzelanalysen ergaben, dass Geographiebücher vielfach weder wissenschaftlichen, fachdidaktischen noch gesellschafts- und bildungspolitischen Kriterien mehr standhalten konnten.

Die von der Fachdidaktik vertretenen Bildungsziele haben sich ebenso wie in der Geographie als Hochschulwissenschaft seitdem erheblich mit der Abkehr von der länderkundlichen Betrachtung und Hinwendung zu gesellschaftlich relevanten und auf räumliche Sozialplanung gerichteten Lernzielen gewandelt. Dieser Umbruch in den letzten fünf Jahren bestimmt natürlich heute eine Kritik älterer länderkundlicher Schulbücher allgemein mit.

Weitere Ansatzpunkte einer kritischen Inhaltsanalyse waren eine gesellschaftskritische Bestandsaufnahme der hinter den vielen zugelassenen Geographieschulbüchern stehenden Kräfte und Intentionen.

Schulbücher müssen darüber hinaus pädagogischen, methodischen und psychologischen Anforderungen genügen. Bei weitgehend gleichen Inhalten, aber unterschiedlicher Gestaltung, sprachlicher Formulierung oder Textdarbietung (Sachtexte, Schilderung, Quellentext, Reisebeschreibung, als Zeitungsartikel oder umgesetzt in Diagrammen, Karten oder Tabellen) kann die Lerneffektivität auf verschiedenen Klassenstufen durchaus unterschiedlich sein (CASSUBE und ENGEL 1971).

Je nach gestellter Aufgabe und angestrebtem Ziel sind recht verschiedene methodische Ansätze, Betrachtungsperspektiven und Beurteilungskriterien für eine Analyse von geographischen Schulbuchtexten denkbar. Die wenigen bisher veröffentlichten Beiträge zur Schulbuchkritik in Geographie gingen bezeichnenderweise von der besonders revisionsbedürftig erscheinenden

Darstellung der Entwicklungsländer aus, die im Rahmen der Lehrpläne und Unterrichtswerke auch heute im neuen Geographiecurriculum eine besondere Bedeutung haben (ENGEL 1972, FOHRBECK et al. 1971 und GLIEDNER et al. 1973). So wurde mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit ein Arbeitskreis "Schule und Dritte Welt" gebildet, der eine angemessene und objektive Darstellung der Länder der Dritten Welt und Fragen der Entwicklungspolitik sicherstellen sollte. Da viele Länder im islamisch-orientalischen Kulturkreis im weiteren Sinne noch zu den Ländern der Dritten Welt gezählt werden müssen und ihre Darstellung in Schulbüchern durchaus in den Perspektiven der oben genannten drei Schulbuchanalysen gesehen werden können, seien diese nach ihren Zielen, Methoden und Ergebnissen zur Eingrenzung des eigenen Vorgehens kurz näher erläutert. Hierbei seien einige bezeichnende, allerdings aus dem Zusammenhang gerissene Zitate aus Schulbüchern angeführt (Quellenhinweise vgl. Tabelle).

1. ENGEL ("Afrika im Schulbuch unserer Zeit", 1972) untersuchte das Afrikabild verschiedener Länder aus dem Zeitraum von 1959 bis 1970 und bezieht sich auf die untere Sekundarstufe I (12 bis 14-jährige Schüler). Es wird eine quantitative und qualitative Analyse durchgeführt, wobei zunächst zählend und messend der Umfang der Afrikadarstellungen aufgeschlüsselt nach Text, Abbildungsteil, Aufgabenteil und Merkstoffen ermittelt wird. Die Auszählung bestimmter Schlüsselwörter (Kennwortmethode) sowie Deskription und Interpretation des Inhalts ergeben schliesslich Einblicke in die Intention der Schulbuchautoren. Schliesslich kann hierdurch bis ins einzelne der Anteil jeweils physisch-geographischer oder etwa wirtschaftlicher Information exakt angegeben werden. Es ergaben sich u.a. folgende Ergebnisse (ENGEL 1972, S. 60):

a. Erdkundliche Lehrbücher spiegeln nationale, aus der soziokulturellen Entwicklung abzuleitende Denkgewohnheiten wider.

G5, As 12, Frage 2:

"Warum ist Aden für die Engländer so wichtig?" (Schulbuchausgabe von 1970!)

b. Sie lassen die besonderen Formen des Bildungsdenkens erkennen. Der äussere Aufbau, die verwaltungsmässige Organisation der Schulen und die vorherrschenden pädagogischen Theorien der verschiedenen Nationen führen zu quantitativ und qualitativ unterschiedlichen Lehrbucharten.

c. Lehrbuchinhalte stellen oft eine horizontale Reihung gleicher Grössen von Wissensstoffen dar. Sie dienen einer summarischen Mehrung von Kenntnissen, ohne Erkenntnis und damit nützliche geistige Qualifikationen für die Bewältigung späterer Lebenssituationen zu erzeugen.

(Gilt für H1 bis G7 im Gegensatz zu N8 bis N11)

- d. Neuere und aktuelle Veränderungen in wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Hinsicht finden nicht die gebührende Beachtung. Wenn auf die Lebensverhältnisse und den sozialen Wandel eingegangen wird, ist die Darstellung oft einseitig und europazentrisch.

G6, As 43:

Das einzige, was Schüler hier über die moderne Entwicklung Irans erfahren, sind folgende Zeilen: "Die reichen Kohleschätze und Eisen-, Kupfer- und Manganerze werden bisher kaum ausgebeutet. Erdöl wird am Kaspischen Meer (!) und am Rande des mesopotamischen Tieflandes gefördert. In Abadan arbeitet eine der grössten Erdölraffinerien der Welt." (Ausgabe 1966)

H1, 27:

"Dennoch hat die Türkei bis ins 20. Jahrhundert orientalische Eigenart bewahrt. Erst seit 1923 entwickelte sie sich zu einem modernen Staat. Die lateinische Schrift und der europäische Kalender wurden eingeführt, der Islam nicht mehr als ausschliessliche Staatsreligion vertreten. Gesetze sichern seitdem die Eihe und die Gleichberechtigung der Frau. Als Mitglied des NATO-Bündnisses ist die Türkei heute eng mit dem Westen verbunden." - Die Modernisierung der Türkei wird in allen Schulbüchern als Vorbild und Massstab für andere Länder gesehen.

2. Der ideologisch-kritische Ansatz von FOHRBECK, WIESAND und ZAHAR ("Heilige Welt und Dritte Welt", 1971) will Vorurteile, Klischees, überholte Fachtraditionen und Fremdeinflüsse in der Schule und besonders im Medium Schulbuch abbauen und stellt in mancher Hinsicht vielleicht etwas überzogen und einseitig die Vorurteile, Naivität, Selbstüberschätzung und Diskriminierung gegenüber der Aussenwelt heraus. Das geographische Weltbild der Heranwachsenden in der Hauptschule wird als "Froschperspektive" der "Vogelschau" der Gymnasialbücher gegenübergestellt. Die Einzelanalysen von Erdkundebüchern erfolgt nach vier Bewertungskriterien:

- a. Welches Menschenbild bzw. welche typischen Menschenbilder werden in den Texten verwendet? - Die Autoren der Schulbücher gehen meist von einem recht homogenen und harmonischen Weltbild aus. Konflikte und sozialer Wandel in Ländern der Dritten Welt sowie deren eigenständige kulturellen Werte werden meist zugunsten einer Bewertung nach Nützlichkeit, Verwertbarkeit oder Erschliessbarkeit für eine auf die Industrienationen ausgerichtete Weltwirtschaft ausgeklammert. In älteren Geographiebüchern mit kolonialistischem Weltbild wird oft das Bild des "edlen Eingeborenen" gezeichnet, der natürlich und angepasst an die Naturbedingungen zufrieden seinem Schicksal ergeben ist. Ihm steht der kulturell, militärisch und wirtschaftlich überlegene, erfolgreiche weisse europäische Pionier gegenüber. Auch in neueren Erdkundebüchern mit mehr "technokratischem Weltbild" erlebt der Schüler die Welt noch als

merkwürdige Andersartigkeit, wobei eine Konfrontation mit den Problemen der Menschen vermieden wird. Der Nutzen für die Weltwirtschaft und die Industrieländer wird gemessen an der Leistungsfähigkeit oder technisch verwertbaren Fähigkeit der Bewohner der Dritten Welt.

H1, 19:

"Eine Handvoll Europäer und Amerikaner bewohnen einige Bungalows (in einem Erdölcamp in Saudi-Arabien). Sie sind als Geologen, Ingenieure, Techniker und Facharbeiter tätig. Als Hilfsarbeiter haben sich ihnen Araber zugesellt."

H3, 23:

"In Kuwait beuten die Engländer und Amerikaner die Ölquellen gemeinsam aus."

H4, 47:

"Noch vor 50 Jahren spielte Vorderasien in der Weltwirtschaft eine sehr geringe Rolle. Was gab es schon aus diesen heißen Ländern ... zu holen? Und was hätte man den Beduinen schon verkaufen können?"

- b. Wie werden bestehende Verhältnisse aus der Sicht der Geographie geschildert und wie sind sie vom Fach her begründet? - Als Ergebnis werden hier die Herausstellung abendländischer Kulturgüter als Massstab und Vorbild sowie eine Rechtfertigung des Kolonialismus und postkolonialer wirtschaftlicher Abhängigkeiten herausgestellt, die in der Tat noch einige geographische Schulbücher bis 1970 prägen.

- c. Wie werden Konflikte und ihre Regelungen dargestellt und auf welches Geschichtsbild stützt man sich dabei? - Es herrschen konservative Bewertungen vor, die den Staaten unter Abblendung gesellschaftlicher Interessen von Eliten oder fremder Staaten oder Auslandskapital eine Ordnungs- und Fürsorgefunktion zuweisen, die nicht durch Emanzipationsbestrebungen gestört werden sollte. Probleme des sozialen Wandels werden oft als verdächtig abgetan.

Europäische Standards in politischer und wirtschaftlicher Sicht (Demokratie, freie Marktwirtschaft, Industrialisierung) dienen als Leitbilder der meist nur als wirtschaftliches Wachstum und Modernisierung gesehenen Entwicklung.

G6:

"Die Türkei - ein moderner Staat nach europäischem Vorbild"

- d. Welche Interessen und Denkweisen, die für die Bundesrepublik kennzeichnend sind, werden auf fremde Verhältnisse übertragen? - Deutsche Entwicklungshilfeprojekte und Tugenden (Fleiß, Tüchtigkeit ...) gelten als vorbildlich, die Länder werden oft als Gebiete für Kapitalinvestitionen oder zumindest als Exportmärkte gesehen.

H1, 23:

"An Weizen wurden 10 dz/ha in der Türkei geerntet, in der Bundesrepublik Deutschland 33 dz/ha."

H3, 22, Frage 2:

"Berichte über die Hilfe der Bundesrepublik Deutschland an Israel. Warum müssen wir helfen?"

G5, As 17:

Afghanistan: "Auch deutsche Firmen beteiligen sich am Aufbau des Landes."

G7, 81:

"Iran ist ein unterentwickeltes Land, das die Hilfe der Industriestaaten, wie z.B. der Bundesrepublik Deutschland braucht."

G5, As 6:

"Die Bundesrepublik stellt Syrien die Mittel zum Bau eines Staudamms am Euphrat zur Verfügung."

3. GLEIDNER und seine Arbeitsgruppe ("Zur Bewertung landes- und länderkundlicher Texte", 1975) geht davon aus, dass der Sinn solcher Texte unter anderem darin besteht, bestimmte Bevölkerungsgruppen durch adressatengerechte Information Artikulationshilfe im politischen Raum zu geben und insgesamt "rationales Bürgerverhalten" zu ermöglichen und zu unterstützen. Sie zielen auf die erdkundlichen Schulbuchautoren als wichtigste Konsumentengruppe wissenschaftlicher Länderkunden. Ihr Analyseschema geht davon aus, dass der Inhalt von Erdkunde-schulbüchern in die Themenbereiche "Beziehungen menschlicher Gruppen zu ihrem natürlichen, physisch-biotischen Milieu" und andererseits "Beziehungen menschlicher Individuen, Gruppen und Institutionen untereinander (sozioökonomischer und politischer Bereich)" zerfällt. Beide Beziehungen werden als entweder kooperativ oder konflikthaft dargestellt und in der Analyse als Interaktionen verschlüsselt und typisiert. Als vorläufige Hauptergebnisse dieser auch quantitativ durchgeführten Textanalyse, die teilweise den oben angeführten ähneln, seien genannt: (a) Anonymisierung vor allem sozialer, ökonomischer und wirtschaftlicher Beziehungen, Streben nach harmonischer, kooperativer Darstellung, Optimismus der Schulbücher, (b) Tendenz zur Entaktualisierung von Konflikten, (c) Betonung der Mensch-Natur-Beziehungen unter Herausstellung der Macht des Menschen. Die Industrieländer selbst werden weitgehend ohne Probleme gesehen, (d) In der Dritten Welt bestimmt oft noch die Natur als positiver Faktor, wobei sozioökonomische und politische Faktoren bei Mensch-Natur-Beziehungen vernachlässigt werden, (e) Handelspolitische Abhängigkeiten der Dritten Welt werden positiv hingestellt, und es kann eine (f) Vorliebe für relikto-geographische, pittoreske Primitivszenen und archaisch-agrarische Altformen konstatiert werden.

H1, 20:

"Noch halten viele Stämme an dem freien Nomadenleben in der Wüstensteppe fest."

H1, 21:

"Hier liegt der kleine Hafen Mocca, über den der Kaffee einst seinen Weg in die Welt antrat."

H1, 22, Frage:

"Wie lange braucht eine Kamelkarawane von Damaskus nach Bagdad, wenn sie am Tage 30 km zurücklegt?"

H1, 23:

"Um Schiras breiten sich Rosenfelder aus."

H3, 23, Aufgabe 4:

"Welche Märchen aus 1001 Nacht kennst du? Berichte, was die Märchen über Leben, Gewohnheiten, die Kleidung und die Menschen verraten!"

G5, As 10:

"Alle brachten Kamele, unzählige Kamele mit (zu Wasserpumpen in Saudi-Arabien), so dass sich der Horizont von einem Wald langer Kamelbeine und von runden Höckern verdunkelte."

Hiermit sollten diese sehr reformfreudigen, aber teilweise auch wirtschaftsfeindlichen sowie gesellschaftspolitisch eindeutig fixierten Ansätze einer Schulbuchkritik nur kurz nach ihren Leitfragen und Teilergebnissen herausgestellt werden.

Durch die sehr pointierte Herausstellung von Unzulänglichkeiten in herkömmlichen Geographielehrbüchern sind manche dieser Anregungen in den neuen Curricula und Lehrbüchern des Schulfaches Geographie berücksichtigt worden.

Gegenüber diesen Ansätzen mit gesellschaftspolischem Hintergrund, die nicht vernachlässigt werden sollen, sei in der folgenden Analyse aber mehr ein regional bezogenes Vorgehen nach den eingangs gestellten Leitfragen vorgestellt: Das Ziel ist weniger weitgefasst und soll prüfen, wie, womit und auch wozu in Schulbüchern ein Verfügungswissen über eine bestimmte Region, hier den Orient, erreicht und aufgebaut wird.

Zunächst muss eine Auswahl von Geographiebüchern getroffen werden. Der privatwirtschaftliche Schulbuchmarkt in der Bundesrepublik ist sehr differenziert. Die vorliegende Analyse beschränkt sich auf erdkundliche Unterrichtswerke, die nach dem Runderlass vom 16.5.1975 in Schleswig-Holstein zugelassen sind. Es handelt sich um vier Hauptschulwerke (H1-H4), drei für Real- bzw. Gymnasialschulen bestimmte ältere länderkundlich orientierte Werke (G5-G7) sowie vier Werke der neuen lernzielorientierten, teilweise für alle Schularten zugelassenen Geographiebuchgeneration (N8-N11), die in der Tabelle im einzelnen aufgeführt sind. Es erfolgt damit eine Beschränkung auf die Sekundarstufe I (5.-10. Schuljahr). Diese Schulbuchauswahl umfasst den Zeitraum von 1966 bis 1975 und damit den schon gekennzeichneten Wandel in der Didaktik der Geographie.

Hiermit ist auch der Adressatenkreis der zu analysierenden Texte geklärt: Ältere länderkundliche Texte wenden sich laut Lehrplan

an Schüler der Klasse 9 (Untertertia). Es muss erwähnt werden, dass der Orient zudem im Rahmen der Globalbehandlung von Landschaftszonen und Wirtschaftsräumen ebenfalls berührt wird, teilweise in Abschlussbänden der Sekundarstufe I oder in gymnasialen Oberstufenbänden, dazu aber auch in den neuen lernzielorientierten Unterrichtswerken in verschiedenen Klassen der Sekundarstufe I (so: Wir beurteilen die Siedlungsräume der Erde, Band 7/8, WELT UND UMWELT, N9). Da in diesem weltweiten Zusammenhang aber kaum ein Orientbild gefestigt oder erweitert wird, bleiben diese Lehrbuchabschnitte unberücksichtigt.

Die Analyse der Orienttexte in ihrer regionalen und inhaltlichen Struktur geschieht im folgenden nach quantitativen Gesichtspunkten, wobei alle Lehrbuchtexte, die oft auch in zwei oder drei Spalten gegliedert sind, auf eine Standardzeile von 75 Buchstaben umgerechnet wurden. Hiermit ist natürlich nicht unbedingt ein Massstab der Informationsdichte und -qualität an sich gesetzt, aber es werden doch gewisse Gewichtungen und Schwerpunkte deutlich.

Alle untersuchten Bücher enthalten vorgeschaltete, wiederholende oder integrierte Fragen und Arbeitsaufträge, deren Wert ausserordentlich verschieden zu sehen ist. Sofern sie nicht fester Bestandteil des methodisch-logischen Vorgehens der Autoren sind (so in H4 und N10), wurden sie nicht mitgezählt. Insgesamt offenbart eine nähere Untersuchung dieser Aufgaben selbst interessante Einblicke in die Lehrintentionen. Ähnlich verhält es sich mit der vorgenommenen Analyse der beigegebenen photographischen Abbildungen zu den Orienttexten, die sicher massgeblich das Orientbild mitformen. Für jeden Kenner des Orients dürfte es sehr aufschlussreich sein zu erfahren, welche Bilder zur Auswahl kommen, welche Momente diese Auswahl bestimmen und welche Beziehungen zwischen Text und Bildern hergestellt werden.

III. Der Orient - ein geographischer Begriff und seine Darstellung in Schulbüchern

Aus praktischen Gründen erfolgt in dieser Untersuchung eine Eingrenzung des Begriffes "Orient" auf den vorderasiatischen Kernbereich, zu dem die Türkei, Iran, Afghanistan, Syrien, Libanon, Jordanien, Irak sowie Saudi-Arabien, Jemen, Oman und die Golf-scheichtümer gerechnet werden können. Israel wird mit eingeschlossen. Damit deckt sich der hier verwendete Orientbegriff bis auf den Ausschluss Ägyptens und den Einschluss Afghanistans mit der seit 1957 auch von der Geographie weitgehend akzeptierten Bezeichnung "Naher Osten" bzw. "Vorderer Orient". Der Orient als natur- und kulturellräumlicher Begriff umfasst als sommerheisses, subtropisches Trockengebiet mit Steppen- und Oasenvegetation sowie Wüsten und als von Bewässerung, Nomadismus und islamischer Kultur geprägter Raum auch Nordafrika und Teile Mittelasiens.

Nach den alten Stoffverteilungsplänen in den Lehrplänen ist eine

Tabelle: Der Orient im Geographieschulbuch

Nr.	Titel und Band des Unterrichtswerkes	Herausgeber, Bearbeiter	Verlag	Ort und Jahr
H 1	HARMS ERDKUNDEBUCH 3. Fremde Erdteile	F. Dörr u.a.	Paul List Verlag	München o.J.
H 2	FAHR MIT IN DIE WELT Erdkundliches Arbeits- buch für Hauptschulen. Bd III. Aussereuropä- ische Erdteile. Deutsch- land und die Welt	J. Kaiser, W. Ostermann	M. Diesterweg Verlag	Frankfurt, Berlin, München 1970
H 3	VON DER HEIMAT ZUR WELT Bd 3. Ausg. C. Die grosse Welt	W. Dege, K.D. Bertram	Ernst Klett Verlag	Stuttgart 1970
H 4	ERKUNDEN UND ERKENNEN Erdkunde 2	H. Andelmann, G. Schumann	H. Schroedel	Hannover 1968
G 5	LÄNDER UND VÖLKER Ausg. B. Bd 3. Afrika, Asien, Australien	K. Heck, G. Thiersch	Ernst Klett Verlag	Stuttgart 1970
G 6	SEYDLITZ III. Teil. Ostfeste: Afrika, Asien, Australien	Ch. Degn, E. Eggert u.a.	F. Hirt, H. Schroedel	Hannover 1966
G 7	SCHÄFER: ERDKUNDE Bd 3. Afrika, Asien	P. Busch, G. Schroeder u.a.	F. Schöningh	Paderborn 1968
N 8	DREIMAL UM DIE ERDE Bd 2. Erdteile und Länder	H. Bohnert, R. Groene u.a.	H. Schroedel	Hannover 1970
N 9	WELT UND UMWELT Geographie für die Sekundarstufe I. 3 Bde 5/6, 7/8, 9/10	W. Hausmann, A. Bruckner u.a.	Westermann Oldenbourg	Braunschweig 1975
N 10	NEUE GEOGRAPHIE 3 Bde 5/6, 7/8, 9/10	H. Kersberg, E. Meffert	Aug. Bagel	Düsseldorf 1975
N 11	GEOGRAPHIE 3 Bde 5/6, 7/8, 9/10	L. Buck, G. Frey u.a.	Ernst Klett Verlag	Stuttgart 1974

(Fortsetzung S.33)

Nr.	Zahl der Bände insgesamt			Seiten insgesamt	Anteil Orient, Seiten %	Vorderasien insgesamt, Seiten	Übersee insgesamt, Seiten	Anteil Orient (Vorderasien) %	Vorderasien insgesamt in Standardzeilen (74 Anschläge)	davon Einleitung bzw. Gesamtbehandlung %	Türkei %	Syrien, Libanon, Jordanien %	Israel %	Saudi-Arabien, Kuwait, Jemen, Oman, Scheichtümer %	Irak %	Iran %	Afghanistan %	Erdöl überregional %	Bilder	Karten	Diagramme/Profile	Tabellen
H 1	4	340	1,8	6	168	3,5	228	15,8	11,8	15,9	11,3	16,6	10,7	13,5	11,0	-	4	1	7	1		
H 2	3	540	1,7	9	216	4,2	195	-	26,8	-	18,5	13,3	11,0	-	-	28,5	10	1	-	-		
H 3	5	386	1,6	5,5	152	4,0	122	1,9	19,0	-	29,5	12,4	-	-	-	37,2	2	3	1	-		
H 4	2	307	1,3	4	128	3,2	132	28,0	-	-	53,0	-	-	-	-	18,7	10	2	1	-		
G 5	5	803	1,9	17	323	4,7	392	2,2	18,0	15,8	14,5	24,8	9,7	9,7	2,8	.	9	3	2	2		
G 6	5	610	2,8	15	228	7,5	445	7,1	22,0	27,0	8,8	18,4	9,1	17,0	4,7	6,1	23	6	2	3		
G 7	5	826	2,1	17	325	5,2	324	20,0	14,5	13,6	14,8	-	11,0	13,6	-	12,3	7	6	2	3		
N 8	3	516	1,8	9,5	neue lernziel-orientierte Schulbücher ohne länderkundlichen Durchgang		350	11,0	22,0	-	28,8	10,7	-	20,8	.	9,9	14	2	2	10		
N 9	3	ca. 420	1,9	8			246	15,5	-	14,7	51,4	-	-	20,2	-	-	9	10	7	5		
N 10	3	578	1,7	10			380	100,0	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	1	-		
N 11	3	653	1,0	6			141	-	-	-	-	31,6	22,8	20,0	-	24,5	4	-	3	-		

einheitliche Behandlung des Orients nicht möglich. Afrika entfällt auf die Quarta (8. Klasse), während "Vorderasien" in der Untertertia (9. Klasse) im Rahmen des empfohlenen Durchgangs Sowjetunion-Vorderasien-Zentralasien-Ost- und Südasiens abgehandelt werden soll (so: Lehrplanrichtlinien für den Erdkundeunterricht an den Gymnasien des Landes Schleswig-Holstein, Juni 1965). Was für die Sowjetunion verbindlich war (Behandlung des europäischen und asiatischen Teils als ein Grossraum), fand beim Orient keine Geltung. Er wurde in Lehrplänen und Schulbüchern schematisch den Kontinenten zugeordnet und damit zerstückelt. Diese Verteilung ist insofern unverständlich, als in den Schulbüchern H1 bis G7 (s. Tabelle) Afrika und Asien innerhalb eines Einzelbandes des jeweiligen Unterrichtswerkes abgehandelt werden. Bis auf einige Ausnahmen wird aber nicht der Versuch einer Gesamtbehandlung gemacht, wie sie sich heute in der wissenschaftlichen Länderkunde durchgesetzt hat (vgl. hierzu MENSCHING/WIRTH 1973).

Hierdurch sind dann allerdings bei der Behandlung des Nahen Ostens schon einige Kenntnisse über die orientalische Agrarlandschaft, die orientalische Stadt, den Nomadismus und die physische Geographie von Trockengebieten durch das Beispiel Nordafrikas bekannt.

Wie fasst die Geographie den Begriff "Orient", welche räumlichen und inhaltlichen Komponenten, welche physisch-geographischen und welche historischen und sozialgeographischen Merkmale können für eine Definition herangezogen werden? Um diese Frage zu beantworten, sollen Zitate aus der Lehrerschaft zugänglichen Handbüchern und Lexikas einigen die Behandlung Vorderasiens einleitenden Gesamtbemerkungen in Schulbuchtexten gegenübergestellt werden, da hier schon Vorentscheidungen und Wertungen fallen:

1. "Der Begriff Orient ist ... mehr kulturgeographisch als räumlich zu fassen, nämlich als der (orientalische) Kulturbezirk des Islam, der der alten Mittelmeerwelt, dem Orbis antiqua, und Europa im S und SE durch die Ausdehnung des Islam seit dem 7. Jh. verlorenging. Aber noch heute würde man nicht sagen können, wo das Kernland des Raumes ist.

Nomaden, Ackerbauern und Städter geben überall den Dreiklang sozialer Gliederung ab. In den Karawansereien, in Bazar und Mahala, Moscheen und Minaretts, den die Gärten noch mit umschliessenden Stadtmauern, dem labyrinthischen Netz von Gassen und vielem anderen erfuhr die orientalische Kultur die dem Raum entsprechende Ausprägung. Hier ist das Gebiet, wo grosse monotheistische Religionen entstanden, von denen schliesslich der Islam die Führung übernahm, der selbst wieder die Lebensform der Bewohner und ihre Kunstbauten weitgehend bestimmt."

nach: N. KREBS, Vergleichende Länderkunde, Stuttgart 1951

- Es handelt sich hier um eine vorwiegend kulturmorphologische Begriffsbestimmung.

2. "Der Orient liegt in der Zone sommerheissen, subtropischen Trockenklimas der Steppen- und Oasengebiete, die die zentrale Trockenzone der Alten Welt umsäumen, einschliesslich der oasendurchsetzten Wüste, und erstreckt sich von N-Afrika bis Turan. Er hat seine Grenzen da, wo das überwiegend subtropische Steppen- und Oasenland endet ... Mit Ausnahme Spaniens, das dem Christentum zurückgewonnen wurde, ist dies auch heute noch der Bereich des orientalischen Kulturkreises; denn die Türkei, die den Orient bis vor Wien ausbreitete, wird heute mehr und mehr ein europäisches Land. Es darf aber nicht übersehen werden, dass heute im Orient weitgehende Umwälzungen im Gange sind, die - in einem Land kaum, in anderen mehr oder weniger stark - die orientalische Kultur und Wirtschaft wandeln, oft überstürzt und gewalttätig. Es sei hier nur auf Ägypten und die Neuschöpfung des Staates Israel, vor allem aber auf die neuen "Ölstaaten" hingewiesen."

aus: Stichwort "Orient" in WESTERMANN LEXIKON DER GEOGRAPHIE, Braunschweig 1968, Band III, S. 675

- Es finden sich hier geographisch bedenkliche Definitionen in der Abgrenzung, eine europazentrische, abendländische Sicht und unverständliche Bedenken gegen Störung des "Orientalischen" durch Modernisierung.

3. "Zwischen dem Ägäischen Meer und dem Indus, dem Tiefland von Turan und dem Roten Meer finden wir eine ganze Gruppe von Ländern, die wir, von Europa gesehen, unter dem Begriff Vorderasien oder Naher Osten zusammenfassen. Er ist gleichzeitig der asiatische Teil des O r i e n t s , zu dem wir auch Nordafrika nördlich der Sahara zählen.

In der Entwicklung der eurasiatischen Menschheit und seiner Kulturen spielen diese Gebiete eine hervorragende Rolle. Vorderasien ist Brücke und Mittler zwischen den Erdteilen Europa, Asien und Afrika und bildete lange Zeit das Zentralgebiet der Alten Welt, von dem Völker und Kulturen ausstrahlten ...

Vorderasien bildet einen eigenen Kulturkreis, der durch das Nebeneinander von "sesshaftem" Bewässerungslandbau sowie Oasenkultur und "nomadisierender" Viehzucht gekennzeichnet ist und sich deutlich von den Nachbarräumen absetzt. Bereits im Altertum sind hier auf der Grundlage der Oasenwirtschaft hohe Kulturen entstanden, die aber immer wieder dem Ansturm barbarischer Stämme aus den Steppen erlagen ...

Seine letzte und grösste Leistung hat (Vorderasien) in der Glaubensbewegung des Islam erreicht, der als politische Macht über Nordafrika und die Iberische Halbinsel hinaus einst sogar Westeuropa bedrohte. Allen gegenwärtigen Versuchen, in einer panislamischen Bewegung erneut weltpolitischen Einfluss zu gewinnen, haftet bisher etwas Unfertiges an. Immerhin bildet die ganze arabische Welt, die sich von Südostasien bis nach Algerien und Marokko erstreckt und ihr Kerngebiet in den in der Arabischen Liga politisch organisierten Staaten um das Rote Meer sowie in der Levante besitzt, ein Potential von

schwer abschätzbarem Gewicht. Die Grossmächte bemühen sich um eine Lösung der explosiven Spannungen in diesem Raum, der wegen seiner Ölschätze für Europa so wichtig ist."

aus: HARMS Handbuch der Erdkunde, Band III Asien, Frankfurt 1954, S. 81-82

- Die zitierte Stelle vermittelt eine veraltete, überwiegend historische Sicht und Verteidigung des Abendlandes und seiner - heutigen - Rohstoffbasen und bietet ein sachlich unvollständiges, oft falsches Orientbild voller Vorurteile.

4. "Der dem Mittelmeer und damit dem südlichen Europa zugewandte Teil Asiens wird als Vorderasien, Vorderer Orient oder Naher Osten bezeichnet ... [nähere Angaben über Grenzen]

Der geographische Charakter dieses Gebietes ist keineswegs einheitlich. Deutlich lassen sich sieben Teilräume unterscheiden: die Kleinasiatische Halbinsel, das Hochland von Armenien, Kaukasien, Syrien-Palästina, die Arabische Halbinsel, das Zweistromland Mesopotamien sowie das Hochland von Iran mit seinen Randgebirgen, das auch Afghanistan mit einschliesst."

aus: E. NEEF, Das Gesicht der Erde, Brockhaus Taschenbuch der physischen Geographie, Leipzig 1962, S. 292

- Hier findet sich eine physisch-geographische Definition unter Betonung der Mannigfaltigkeit. Diese Gliederung entspricht der Stoffgliederung in G6.

5. "Der Orient - Versuch einer Definition und Abgrenzung

... Nachfolgend wird ganz bewusst die These vertreten, dass Nordafrika und Vorderasien im Rahmen des altweltlichen Trockengürtels sowohl hinsichtlich ihrer Landesnatur als auch hinsichtlich ihrer Kulturlandschaft eine übergreifende geographische Einheit darstellen ... Hinter aller Vielfalt, Mannigfaltigkeit und Buntheit scheint immer wieder die grosse übergeordnete Einheit des Orients auf.

Diese Grossregion des Orients aus geographischer Sicht befriedigend zu definieren und gegen benachbarte Grossregionen abzugrenzen, würde den Rahmen dieser Einleitung bei weitem sprengen. Deshalb sei zu einer ersten Orientierung nur mit ein paar Stichworten und Schlaglichtern angedeutet, was der Geograph unter "Orient" versteht. Dabei wird dann sofort deutlich, dass die wesentlichen Bestimmungselemente des Orients gerade diejenigen grossräumigen Zusammenhänge beinhalten, die Nordafrika und Vorderasien zu einer übergreifenden geographischen Einheit verbinden. Man kann die grundlegenden geographischen Charakteristika vielleicht in folgenden Thesen zusammenfassen:

- a. Der Orient ist der westliche und mittlere Teil des grossen altweltlichen Trockengürtels.
- b. Der Orient ist die nach heutigem Wissen erdölreichste

Grossregion der Erde.

- c. Der Orient ist kulturgeschichtlich das Ursprungszentrum sowohl der neolithischen Revolution als auch unserer Hochkulturen.
- d. Der Orient ist derjenige Teil der antiken, hellenistisch-römisch beeinflussten Mittelmeerwelt, der im 7. Jh. von den Arabern erobert wurde und noch heute überwiegend dem Islam zugehört.
- e. Die Länder des Orients sind heute rentenkapitalistisch geprägte Entwicklungsländer der alten Kulturtradition."

aus: MENSCHING, H. und WIRTH, E., Nordafrika und Vorderasien, Fischer Länderkunde Band 4, Frankfurt a.M. 1973, S. 11 bis 19 (a-e: nur Thesen)

- Man kann dem zuletzt zitierten, preiswerten Taschenbuch aus der Feder namhafter Orientgeographen zur besseren Kenntnis des Orients nur eine sehr grosse Verbreitung in der Öffentlichkeit wünschen. Dieser Band, der besser den Titel "Der Orient" tragen sollte, ist in recht zahlreichen Seminarveranstaltungen an Geographischen Instituten über den Orient bei Studenten als Grundlektüre sehr beliebt. Er könnte sicherlich auch auf der gymnasialen Studienstufe (ehemalige Oberstufe) in einem Grund- oder Leistungskurs über den Orient als Basislektüre dienen. Aus der Sicht der geographischen Wissenschaft und Fachdidaktik wäre zu prüfen, ob die in ihm enthaltenen wesentlichen Merkmale des Orients in Schulbuchtexten vertreten sind. Sie könnten gleichzeitig regionalgeographische an bestimmten Auswahlregionen zu verwirklichende Hauptlernziele abgeben.

Die folgende Zitatenzusammenstellung untersucht zunächst die für ein herauszubildendes Orientbild wichtigen grossregionalen Vorbemerkungen, die an WIRTHs Thesen zu messen wären. Oft ergeben sie in Schulbüchern gleichzeitig das Leitthema der Orientdarstellung (vgl. Textlänge in der Tabelle).

H1 - HARMS ERDKUNDEBUCH, Band 3, Seite 19:

Vorderasien gehört dem Trockengürtel an - Oberflächengestalt, Klima (Klimadiagramme Ankara, Beirut, Bagdad), Hydrographie, ungünstige Naturbedingungen, künstlich bewässertes Oasenland - nomadische Viehhaltung, Erdölwirtschaft.

H2 - FAHR MIT IN DIE WELT:
keine Einführung

H3 - VON DER HEIMAT ZUR WELT, Band 3, Seite 20:

"Vorderasien: Zu Vorderasien zählen Kleinasien, der Vordere Orient mit Syrien, Libanon, Jordanien und Israel sowie Arabien und der Mittlere Orient mit Irak, Iran und Afghanistan."

- Es handelt sich hier um eine nur schematische und terminologisch anfechtbare Aufgliederung, gefolgt von vier "einführenden" Arbeitsaufgaben (Welche Staaten grenzen an die Türkei? Beschreibe verschiedene Möglichkeiten, Ankara von Ham-

burg aus zu erreichen! Gib Entfernungen und Fahrpreise an! Atlasarbeit). Dieser Band hat zwar den Vorderen Orient und Nordafrika in einer nahtlosen Unterrichtsfolge, nutzt dieses aber nicht zu einem umfassenden Orientbild.

H4 - ERKUNDEN UND ERKENNEN, Band 2, S. 47-51:

Unter der Hauptüberschrift "Vielfältiges Asien" (5 Seiten) wird "Die Welt des Orients" in Abschnitten "Erdöl vom Persischen Golf" und "Der Islam prägt die Länder von Marokko bis Pakistan" gebracht. Dieser Lehrbuchtext hat keine weiteren länderkundlichen Unterteilungen und versucht eine altersgemässe, auf Hauptschulniveau reduzierte Zusammenschau, die aber durch Überbetonung des christlichen Aspekts dem vielversprechenden Titel nicht gerecht wird. Es finden sich folgende Bilder: Moschee in Isfahan, Ruinen von Palmyra, Tiberias am See Genezareth, Panorama Jerusalems sowie ein Profil vom Mittelmeer zum Toten Meer.

Textzitat:

"Das Bild aus Isfahan in Persien (Karte) zeigt eine Moschee, ein Gotteshaus der Mohammedaner ... [Beschreibung, Lage] ... Überall in Vorderasien, dem weiten Steppen- und Wüstenland zwischen Europa und Indien, zwischen Afrika und der Sowjetunion, stehen ähnliche Moscheen, denn allen Völkern dieses Raumes - die Juden in Israel ausgenommen - ist der islamische Glaube gemeinsam. Aus der Karte der Religionsgruppen im Atlas entnehmt ihr, dass auch die Bewohner Nordafrikas, grosser Teile Indiens (Pakistan) und der südlichen Sowjetunion Mohammedaner sind. Alle diese Gebiete zusammen bilden das Morgenland, den O r i e n t , in dem die Märchen aus 1001 Nacht entstanden sind.

Ist es wirklich ein märchenhaftes Land? Ihr wisst schon (Seitenverweis), und auch die Bilder dieser Seite lassen es erkennen, dass es grösstenteils aus Wüste oder dürftigem Weideland besteht. Unbarmherzig brennt am Tage die Sonne herab. Nur wo der Boden aus Brunnen, Flüssen oder Seen künstlich bewässert wird, kann das Land bebaut werden. Ihr seht auf dem Bilde vom See Genezareth, dass unmittelbar daneben, wo kein Wasser mehr hingelangt, die Dürre beginnt. Die Oasenbewohner haben schon vor Jahrtausenden blühende Gärten geschaffen und in ihren Städten herrliche Bauwerke errichtet. Heute künden davon noch Ruinen, wie die der einstigen Römerstadt Palmyra mitten in der Wüstensteppe Syriens.

In diesem Teil unserer Erde ist nicht nur die Religion des Islam entstanden, deren heilige Stadt Mekka ist, der Geburtsort des Propheten Mohammed. Hier hat Jesus Christus im H e i l i g e n L a n d gelebt und noch 1200 Jahre früher Mose, der das Volk Israel aus Ägypten führte."

Es folgt Arbeitsangabe zum Profil: "Die Skizze zeigt einen Schnitt durch das Land der Bibel. Nehmt die Atlaskarte zur Hand und beschreibt danach den Weg vom Mittelmeer nach Jordanien." Danach ist das Heilige Land im Sandkasten nachzubauen. Es folgen im Schulbuchtext zur Abrundung des Orientbildes

noch zehn Zeilen über Jerusalem mit Verweis auf ein Kirchenlied und die heutige Situation: "Aus den täglichen Nachrichten erfährt ihr, wer dort gegenwärtig die Macht ausübt." Zusätzlich wird noch auf zwei weiteren Seiten auf die Besiedlung der Negev-Wüste eingegangen.

G5 - LÄNDER UND VÖLKER, Band 3, As Seite 1:

"Vorderasien - die Heimat dreier Weltreligionen und grosser Weltreiche

Der nördliche Teil Vorderasiens ist ähnlich gebaut wie Spanien und Algerien; er setzt sich aus Hochflächen zusammen, die von Gebirgsketten eingeschlossen werden. Südwärts folgt eine wüstenhafte Hochfläche, die Fortsetzung der Sahara nach Osten. Vorderasien ist das Geburtsland dreier Weltreligionen, des Judentums, des Christentums und des Islams, zu denen sich fast die Hälfte aller Menschen bekennen. Alte Kulturen und mehrere Weltreiche entstanden in diesem Raum, der heute durch seine riesigen Erdölvorräte wieder eine grosse Bedeutung erlangt."

- Verbunden mit den einführenden Fragen nach den Meerengen zwischen Europa und Asien, den auf einem Flug von Beirut nach Kabul überflogenen Ländern und den Mittelmeeranrainern findet sich hier eine geographisch wenig sinnvolle und selbst für Untertertianer zu naive Hinführung zum ausführlichen Länderteil (Bild: Hagia Sophia, Istanbul).

G6 - SEYDLITZ, II. Teil: Ostfeste, As Seite 27:

Vorderasien: Lage und grossmorphologische Gliederung (mit Karte), Vegetation, Nomaden und Oasenland, Bewässerung (nach Koran-Spruch "Wasser macht alles lebendig"), frühgeschichtliche Zeit, Alter Orient (Ninive, Babylon).

Textzitat:

"Früher waren die kriegerischen Nomaden auf ihren flinken Pferden der Schrecken der sesshaften Bevölkerung. Wenn sie einfielen, wurde meistens ein grosser Teil der Bevölkerung niedergemacht. Auch die Türken waren vor 700 Jahren ein solches Reitervolk, das sich ganz Vorderasien unterwarf. Viele kunstvoll gebauten Bewässerungskanäle verfielen. Erst nach dem I. Weltkrieg endete die Türkenherrschaft: Es entstanden eine Reihe selbständiger Staaten. Karawanen, die einst den Verkehr zwischen den Oasen vermittelten, werden heute kaum noch gebraucht. Das Auto ist an ihre Stelle getreten. Immer mehr Nomaden verlassen die Steppe und werden Bauern oder Arbeiter bei den Ölfirmen.

In Vorderasien sind drei grosse Religionen entstanden ..."

- Der Seydlitz liefert die informationsreichste, bisweilen aber falsche oder verzerrte Darstellung, die zudem in ihrer historischen Perspektive den kulturellen Niedergang betont und bestrebt ist, moderne Wandlungen, jedenfalls hier in der Einführung zum sehr materialreichen Länderteil, zu verschweigen.

G7 - SCHÄFERS ERDKUNDE, Band 3, S. 68-69:

Vorderasien, die Welt des Islam (Bilder: Kaaba in Mekka sowie "islamische Stadt" Isfahan/Iran; Tabelle der Weltreligionen)

Im Mittelpunkt dieses Textes steht der Islam (Pilgerfahrt nach Mekka, Mohammed und seine Lehre, moslemische Glaubensgewohnheiten, Ausbreitung des Islam nach Europa). Dadurch wird der gesamte islamische Kulturkreis in den Blickpunkt gerückt (Frage nach Text: Wie hat der Islam Menschen und Städte in Nordafrika geprägt?). In dieser Einleitung, die entsprechend der didaktisch-methodischen Konzeption dieses Schulbuches auch als Unterrichtseinheit gedacht ist, wird gleichfalls das bunte Bild einer vom Islam geprägten Stadt vorgeführt, das nur Klischees und Tradition, aber keine Modernisierung zeigt und damit untypisch ist.

Textzitat:

"Das Bild der vorderasiatischen Stadt wurde durch den Islam geprägt. Die Minarette und Kuppeln der Moscheen überragen die flachen Dächer der Häuser. In schattigen Binnenhöfen spielt sich das häusliche Leben ab. Brunnen und Wasserbecken geben erfrischende Kühle. In den dunklen, winkligen Gassen arbeiten auch heute noch vielfach Handwerker vor ihren Häusern, und Händler breiten ihre Waren aus. Eselskarren bahnen sich mühsam den Weg durch das bunte Gewimmel.

Die Frau lebt in den kleinen Städten und auf dem Lande häufig noch nach alter Sitte in der Abgeschlossenheit des Hauses. Nur verschleiert lässt sie sich auf der Strasse sehen."

N8 - DREIMAL UM DIE ERDE, Band 2, Seite 31 f.:

"Die Länder des Trockengürtels vom Mittelmeer bis zur Gobi" ergeben das etwas zu weit östlich ausgeweitete Bezugssystem für die Behandlung des Nahen Ostens. Ausgegangen wird von der Gebirgsgliederung, dem Trockenklima und den Steppen und Wüsten. Vor 5000 Jahren waren die Oasen des Trockengürtels Stätten hoher Kultur, noch früher erfolgte hier die Erfindung des Ackerbaus und des Übergangs von Nomaden zur Sesshaftigkeit. Die entstehende alt-orientalische Stadtkultur, von der heute noch Ruinen und verfallene Bewässerungsanlagen zeugen, musste gegen nomadische Übergriffe verteidigt werden.

Textzitat:

"Im Mittelalter erlebte das Zweistromland unter dem Islam noch einmal eine Blütezeit. Bagdad, der Sitz des Kalifen, war damals die reichste Stadt der Erde. Von der orientalischen Pracht erzählen die Märchen aus 1001 Nacht.

Später verfielen die kunstvollen Bewässerungsanlagen. Heute sind die meisten Länder des Trockengürtels Gebiete mit wenig Industrie und rückständiger Landwirtschaft."

(Karte: Länder des Trockengürtels; drei zur Textaussage kaum passende Bilder von einer Bergfestung bei Schiras, dem Bazar von Teheran und einer Schaf- und Ziegenherde im Hochland von Anatolien)

Die übrigen untersuchten neueren Lehrbücher, die keine Länderkunde mehr vermitteln wollen, behandeln den Orient nicht als Region, sondern in ganz geringem Umfang unter einer übergreifenden Problemstellung. Hierauf ist noch einzugehen. In diesem Zusammenhang muss allerdings schon auf die aussergewöhnliche und teilweise sehr ansprechende Darstellung des islamisch-orientalischen Kulturkreises unter dem Problembereich "Religionen und Traditionen" in dem erst 1974 erschienenen, an Schulen allerdings kaum verbreiteten Schulbuch NEUE GEOGRAPHIE (Band 7/8, S. 87-97) hingewiesen werden.

In diesem Band erscheint dieser Problemkomplex unter gleichgeordneten Überschriften wie: Der Einfluss des Klimas, In Gebirgen und Ebenen, Wirtschaftsräume und Wirtschaftsformen, Menschen - Staaten - Landschaften, Das Wirken von Naturkräften und geographische Arbeitsmittel, die in Klasse 7/8 an bestimmten Beispielen behandelt werden sollen. Unter "Religionen und Traditionen" wird vor dem Commonwealth und China der Themenblock "Eine Religion prägt Menschen und Raum" aufgeführt, der durchaus mit gründlicher historischer und kultureller Information die kulturellen Leistungen islamischer Völker und ihre Bedeutung für Europa sehr ausführlich würdigt. Unter dem Leitthema "Eine Religion verändert das Gesicht der Landschaft" wird in Verbindung mit einer sehr anschaulichen Schilderung in der Ich-Form und dem bekannten Modell der islamischen Stadt von DETTMANN sowie einer groben funktionalen Gliederung von Damaskus (ebenfalls nach DETTMANN) eine Einführung in die orientalische Stadtgeographie gegeben. Beigegeben sind ferner zwei grössere thematische Karten ("Die Ausbreitung des Islam durch Araber, Sarazenen und Türken" sowie "Die heutige Verbreitung des Islam"). Statt eines Auszuges aus dem 12 Seiten langen Text, der am Ende exemplarisch auf die soziokulturellen Verhältnisse der Mozabiten-Sekte in Algerien eingeht, seien hier einige Arbeitsaufgaben für die Schüler angeführt, die einen gewissen Einblick in die Intentionen des Autors erlauben, die auf einen Transfer der am Beispiel des Islam gewonnenen Erkenntnisse zielen.

1. Betrachte die Karte der heutigen Verbreitung des Islam und vergleiche damit die Verbreitung der Wüsten und Steppen sowie der Wirtschaftsform des Nomadismus und der Viehzucht (s. Atlaskarten). Was lässt sich über die ursprünglichen wirtschaftlichen Grundlagen der islamischen Kultur vermuten?
2. Inwiefern drückt die Bedeutung des Wortes Islam sich in der Lebensauffassung der Mohammedaner aus?
8. Versuche dir vorzustellen, wie Europa aussehen würde, wenn die Schlachten von Tours und Poitiers (732 n.Ch.) und vor Wien (1683) nicht gewonnen worden wären?
9. Wodurch könnte man die Behauptung belegen, dass manche Errungenschaften des Abendlandes eigentlich "orientalisch" sind?
10. Welche Einrichtungen in europäischen Altstädten entsprechen

der Moschee, dem Bazar und den Wohn- und Gewerbequartieren?

11. Vergleiche die Schemaskizze der islamischen Stadt mit dem Stadtplan von Damaskus (Stadtelemente und räumliche Anordnung).
12. In dem Text werden Merkmale der islamischen Stadt genannt (Sackgassenprinzip, Innenhofhäuser, getrennte Wohnquartiere). Gibt es entsprechende Merkmale in einer europäischen Stadt?
13. Du hast kennengelernt, wie der Islam als Religion die Stadt prägt. An welchen Merkmalen in einer Landschaft kann man erkennen, ob die Bewohner überwiegend evangelisch oder katholisch sind?

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass der "Orient-Begriff" auch für die Geographie schwer zu bestimmen ist. Auf jeden Fall ist er sehr komplex und in der Abgrenzung unscharf. Aus mehr formalen und didaktischen Gründen kommt der Orient als physisch-geographische und soziokulturelle Raumeinheit in den untersuchten Schulbüchern nur in einigen Beispielen voll zur Geltung und wird ansonsten auf Afrika und Asien verteilt. Keiner der betrachteten Schulbuchtextauszüge wird räumlich oder inhaltlich voll dem Merkmalsbündel gerecht, das WIRTH zur Charakterisierung heranzieht. Es werden in den Übersichtstexten, und nur diese wurden hier zunächst betrachtet, jeweils nur ein Merkmalsbereich herausgestellt. Allerdings erscheint ein solches Vorgehen didaktisch gerechtfertigt, da der Orientbegriff für den Unterricht in der angesprochenen Klassenstufe zu vielschichtig ist. Zudem erfüllen die einleitenden Texte in ihrer unterschiedlichen Länge (vgl. Tabelle) und Schwerpunktsetzung sehr verschiedene Funktionen im Hinblick auf den grösseren Unterrichtsabschnitt Vorderasien. Sie sind Einstieg, Motivation oder Überleitung zum folgenden, meist sehr ausgedehnten Regionalteil, der weitere Kenntnisse zum Aufbau eines Orientbildes bereitstellt. Nur in zwei Fällen ist der Grossraum selbst Unterrichtsziel. Hierfür wäre methodisch sicher als zusammenfassendes Ergebnis eine abschliessende synthetische Unterrichtseinheit nach der breiten Länderinformation sinnvoller, die jedoch in keinem der länderkundlichen Geographiebücher vorliegt. Die zusammenfassende Übersicht (wieder in G7) und kurzen Merksätze (H1) haben hier mehr memotechnischen Charakter. In allen Büchern dieses Typs verdeckt die enzyklopädische Vielfalt die Einheit des Orients. Moderne Entwicklung, soziale Probleme oder auch Konflikte bleiben für diese Klassenstufe bis auf wenige Andeutungen ausgespart.

IV. Der Orient im Schulbuchbild

Wie wird der Orient in Abbildungen dargestellt? Bilder können einen sehr hohen Informationswert haben. Die meist farbigen Photos in Erdkundeschulbüchern sollten dabei vom Methodischen her eigentlich mehr Arbeitsmittel als nur illustrative, motivierende

und zudem in älteren Büchern auch noch erläuterte Beigabe sein. Die Hypothese, dass die in den untersuchten Unterrichtswerken zu findenden Bilder ein stereotypes Klischeebild vom Orient erzeugen und damit den Text in seiner Aussage bestärken, bestätigt sich teilweise.

Ordnet man das Bildmaterial aller Bücher regional, so entfallen von 85 Bildern in 11 Schulbüchern auf die auch textmässig breiter erfasste Türkei allein 15 Bilder (Istanbul Panorama G5 und N8, Bazarstrasse N9, Hafen von Zonguldak G6, Ankara Burgberg H2, moderne Stadt H2, H3 und G5, Erzerum: Kupferschmiede N9, Hochland von Anatolien mit Schaf- und Ziegenherden G6 und N8, türkisches Dorf H2, primitive Dreschmethode mit Schlitten H2 und N8, Nomaden im Taurus G6). Sie sind, ähnliches gilt für das gesamte Material, nur zum Teil als "typisch" zu betrachten. Weitere regionale Schwerpunkte der Bebilderung sind mit jeweils 13 Bildern Israel und Saudi-Arabien/Kuwait. Es folgt Iran mit 11 Bildern vor Jordanien 7, Libanon 5, Irak 4, Syrien 3 und Afghanistan 2. In Iran werden allein fünfmal Moscheen in Isfahan gezeigt, ferner ebenfalls in Isfahan die Flussbrücke und teppichknüpfende Mädchen. Von Teheran erscheint überraschenderweise nur ein Bazarbild (N8). Aus dem ländlichen Raum werden die Qanatbewässerung (G6 und N7) und ein Göpelwerk aus Südiran (H1) sowie ein türkisches und kurdisches Dorf in Azerbaidschan (G6) vorgestellt. Die Raffinerie Abadan ist in H2, G5 und G7 zu finden.

Die Lehmburgen von Hadramaut (G5, G6 und N8), die Kaaba in Mekka (H2 und G7), Palmgärten und Strassen von Bagdad (G5, G6), Damaskus (2 Bilder in G6), die heiligen Stätten von Jerusalem (H4, G6, N8 und N10) und Szenen aus dem Libanon (6 Bilder: Beirut G5, Bazar von Saida G6, Zeder H1, Terrassenanbau G7, Hackenpflug G6, Töpfer in Bekar N9 u.a.) gehören dabei ebenso zum Orientbild wie der Erdölbereich (13 Bilder). Mit insgesamt 8 Bildern wird die Erschliessung der Negev-Wüste durch Israel illustriert, die einer schwerpunktmässigen Betonung der Aufbauleistungen im Text entspricht. Der historische Komplex wird nur in einem Bild von Palmyra (H4) gewürdigt, dagegen fehlt der "Alte Orient" im engeren Sinne.

Nach inhaltlichen Kriterien geordnet, ergibt sich folgendes Gesamtbild:

a. Städtischer Bereich (38 Abbildungen)

Die meisten Bilder (13) entfallen auf die Darstellung islamischer und teilweise auch christlicher Kultbauten (Kaaba 3, Moscheen in Isfahan 5, Hagia Sophia 1, Suleyman-Moschee, Damaskus 1, Jerusalem 2 u.a.). Traditionelle und das Moderne betonende Stadtpanoramen halten sich die Waage; ältere städtische Siedlungskomplexe: Maaloula (Ma'âlûla), Burgberg von Ankara, Jerusalem (3), Hadramaut (2), Istanbul; moderne Stadtbilder: Ankara (3), Häfen von Haifa, Beirut und Zonguldak, Neustadt Damaskus, Kuwait und Dharam (Daram). Eine Herausstellung traditioneller Elemente wird aber durch acht "typische" Bazar-

und Strassenszenen bewirkt (Bazarbilder aus Bagdad, Saida, Istanbul, Teheran). Eine Betonung des handwerklichen Bereichs wird hauptsächlich durch die lernzielorientierte Unterrichtseinheit in N9 hervorgerufen ("Wir beurteilen die Rolle des Handwerks als Wirtschaftsfaktor. Beispiel: Der Orient"), dem folgende Bilder zugeordnet werden: Teppichhändler in Istanbul, Töpfer in Bekar, Kupferschmiede in Erzerum, Schneider in der Altstadt von Jerusalem und Mädchen als Teppichknüpferinnen in Isfahan.

b. Ländlicher Bereich (26 Abbildungen)

Auch hier lässt sich eine deutliche Betonung traditioneller Motive festhalten: alte Bewässerungsmethoden 6, alte Anbau- bzw. Dreschmethoden 5 und zwei mehr oder weniger typische ländliche Siedlungen (türkisches und kurdisches Dorf) lassen in Zusammenhang mit dem durch drei Bilder deutlich unterrepräsentierten viehwirtschaftlich-nomadischen Sektor den Gesamteindruck einer rückständigen Landwirtschaft entstehen. Modernisierungsbestrebungen werden nur an Israel gezeigt (4 Kibbuzbilder, Neuanpflanzungen im Negev). Es fehlen in diesem Bereich ein typisches Staudammbild, der Mechanisierungskomplex und vielleicht ein Bild von wandernden Nomaden. Diese Lücken mögen wie das Gesamtabbildungsangebot aber weniger durch Intention als durch zufällig verfügbares Bildmaterial gegeben sein. Hierdurch lässt sich wohl auch die von der Türkei und der Levante gen Osten abnehmende Bilddeckung erklären.

c. Der Erdölsektor (10 Abbildungen)

Nur in diesem Bereich wird im Bildmaterial auf die neuere Wirtschaftsentwicklung und Industrialisierungsbemühungen eingegangen: Hierbei kommen auf ein vom Klett-Verlag immer wieder herangezogenes Bild "Erdölbohrung in der Wüste" und auf die in keinem Bild gut erfasste Raffinerie von Abadan allein je 3 Bilder.

d. Landschaftsbilder im weiteren Sinne (11 Abbildungen)

Der unterrichtsoperationale Wert gerade dieses Bereichs ist sehr unterschiedlich. Einigen physisch-geographisch auswertbaren Aufnahmen (so in G8 "Salzsee mit Salzkruste in Iran") stehen allgemeine optische Impressionen gegenüber, die man nur unter dem Gesichtspunkt Kargheit und Trockenheit der Landschaft zusammenfassen könnte (mit einigen "Klischee-Kamele" in H1 oder G6). Neuere Schulbücher fügen eindrucksvolle Weltraumbilder bei (H2 und G8).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Orient-Bebildung in den Schulbuchtexten bezeichnende regionale und inhaltliche Schwerpunkte setzt, die einseitig auf das bunte traditionelle Stadtbild, traditionelle und wenig technisierte Agrarmethoden, die Trockenheit und den Ölsektor gerichtet sind. Wirtschaftliche Aufbauleistungen und Modernisierungsbestrebungen werden in diesem von Vorurteilen geprägten Erwartungshorizont

der Adressaten weitgehend verdrängt. Kamele, Bazar und Moschee passen dabei eher zum Orientbild als Traktoren, Staudämme und Fabrikanlagen. Dargestellte menschliche Tätigkeiten sind ausschliesslich traditionell. Die zwar in den Texten meist kurz berücksichtigte politische Problematik wird ebenfalls optisch nicht belegt, bis auf eine Ausnahme in G6 mit der heute peinlich wirkenden Unterschrift "Israelische Kinder in einer Flüchtlings-siedlung". Die durch das Schulbuchbild vermittelten Kenntnisse über den Orient erscheinen unausgewogen und verzerrt.

V. Von der länderkundlichen zur lernzielorientierten Behandlung des Orients in Schulbüchern

1. Das topographische Grundgerüst

Zu einem Orientbild sollte ein hinreichend differenziertes topographisches Wissen gehören. Es ist eine unterschiedlich beantwortete Frage der fachdidaktischen Diskussion, welcher Stellenwert dem Erwerb topographischen Grundwissens zukommt. Wurde dieser Bereich vielleicht in der Vergangenheit überbetont, so stellt sich heute bei von Anfang an thematisch ausgerichteter Unterricht mit weltweiten Beispielen die Frage, ob ein hinreichendes topographisches Grobraster gesichert wird. Topographisches Wissen kann heute sicher kein Lernziel an sich mehr sein. Mehrere ältere Unterrichtswerke (H1, H3, G5, G6 und G7) förderten diesen heute oft vernachlässigten Bereich durch "stumme Karten", in denen Städte, Gebirge und Flüsse in einer nicht beschrifteten Karte erkannt werden müssen. Im vorderasiatischen Raum sollen dabei, um nur einen Aspekt herauszuheben, etwa in den Ländern Türkei, Iran und Afghanistan folgende Städte "gemerkt und gewusst" werden: Istanbul, Izmir, Ankara, Adana, Samsun, Erzerum; Teheran, Tabriz, Isfahan, Schiras, Abadan, Mesched sowie Kabul (so in G6; in G5 ohne Abadan und Samsun).

Ein Test unter 62 Geographiestudenten (1.-4. Semester) ergab hingegen, dass 8 Personen keine Stadt in diesem Bereich lagetreu in einer Skizze angeben konnten, 4 nur eine Stadt wussten, 14 zwei und 15 drei, 8 vier Städte und nur 13 mit einer höheren Nennung ein besseres topographisches Grundwissen zeigten (Zahl der Nennungen: Ankara 45, Teheran 43, Istanbul 42, Kabul 18, Izmir 13, Isfahan 8, Schiras 6, Bursa 4, Tabriz 2, dazu sporadische einmalige Nennungen). Dieses recht nachdenklich stimmende Ergebnis aus einem nicht ständig in Fernsehkarten vorgestellten Gebiet machte auch den Testteilnehmern bewusst, dass man teilweise die geographische Sprache ohne Vokabeln erlernt. Die Einprägung der wichtigsten geographischen Grundbegriffe und die Erzielung sicherer topographischer Kenntnisse sind unumgänglich. Die neueren Empfehlungen zum Geographiecurriculum sehen dieses ebenfalls: "Notwendig bleibt die Sicherung eines verfügbaren topographischen Wissens."

2. Der länderkundliche Durchgang

Die gegen Schulbücher und Schulbuchautoren erhobenen Vorwürfe müssen gerechterweise vor dem Hintergrund der jeweils gültigen Lehrpläne und dem Stand der Fachdidaktik gesehen werden. So gerieten Landschaft und Länderkunde als zentrale Forschungs- und Bildungsinhalte erst seit dem Geographentag in Kiel 1969 unter immer stärkere Kritik, weil mit ihnen nur ideographisches Wissen angehäuft wird und keine Erkenntnisse an sich erzeugt würden. Hierzu heisst es noch in den Lehrplanrichtlinien für den Erdkundeunterricht an Gymnasien des Landes Schleswig-Holstein von 1965:

"Der Erdkundeunterricht soll das geographische Weltbild der Gegenwart beschreiben und erläutern ... Die Schüler sollen klare Vorstellungen von ihrem eigenen Land und von den Lebensbedingungen fremder Völker gewinnen, sie sollen die Landschaft als Ergebnis der Wirkung von Naturkräften und der Arbeit des Menschen verstehen lernen. Neben den physio-geographischen Erscheinungen sind vor allem die siedlungskundlichen, wirtschaftsgeographischen und sozialgeographischen zu betrachten ... Bei der Länderkunde liegt der Schwerpunkt naturgemäss auf der Kulturgeographie ..." (S. 1-3)

Auch die Bildungsziele der alten Schulerdkunde in ihrer Differenzierung nach Schularten (vgl. H1 bis H4 und G5 bis G7) ist beispielsweise in den Empfehlungen für den Erdkundeunterricht 1956 angelegt. So soll die Mittelschule ein "volkstümliches Weltbild" vermitteln und auf die "Belange des praktischen Lebens eingestellt sein". Diese Unterscheidungen spiegeln sich sowohl im Umfang der regionalen Darstellung in der Tabelle, in der Sprache der Schulbuchtexte, der Datenfülle und dem Abstraktionsgrad wider.

Typische Vertreter des im allgemeinen mit der Türkei begonnenen länderkundlichen Durchgangs sind H1, G5 und G6, die alle Länder Vorderasiens behandeln (vgl. Tabelle). Das Streben nach Vollständigkeit wurde in der Erdkundedidaktik aber schon früh durch das exemplarische Prinzip verdrängt: Nur noch ausgewählte Landschaften oder Länder wurden nach jeweils dominanten Erscheinungen behandelt. In den oben zitierten Lehrplanrichtlinien heisst es hierzu unter "methodischen Bemerkungen":

"Nicht die lückenlose Besprechung der Länder und Landschaften ist die Aufgabe des Erdkundeunterrichts, sondern die eingehende Betrachtung ausgewählter Räume. In die Wahl kommen Länder und Landschaften, an denen bestimmte geographische Erscheinungen deutlich erkannt werden können, die einen Landschaftstyp sichtbar werden lassen oder die für die Weltpolitik und Weltwirtschaft bedeutend sind.

Obwohl sich die Gliederung Naturraum - Mensch in den meisten Fällen anbietet, ist das länderkundliche Schema für den unterrichtlichen Ablauf ungeeignet, weil es zur sinnlosen Stoff-

fülle führt, leicht eintönig wird und den Blick für die besondere Eigenart eines Raumes versperrt. Deshalb sind die dominanten Erscheinungen, die dynamischen Kräfte in ihrer Bedeutung für den ausgewählten Raum ... in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu stellen." (S. 2-3)

Damit ergibt sich für den nach Ländern vorgehenden traditionellen Erdkundeunterricht aus zeitlichen, didaktischen und methodischen Gründen der Zwang zur räumlichen Lücke und Auswahl des Stoffes innerhalb der Behandlung eines Landes. Die Auswahlkriterien und Schwerpunktsetzung bleiben dabei weitgehend subjektiv. Welche Länder sollen etwa im Orient behandelt werden, und unter welchem Leitthema, unter welchen inhaltlichen Schwerpunkten, die einen Wissenszuwachs der Schüler ergeben? Auf diese Weise können zwar in älteren länderkundlichen Schulbüchern insgesamt verschiedene Facetten eines Orientbildes vermittelt werden, aber die einzelnen Länder müssen durch die gezielte Stoffauswahl des Schulbuchautors nur unter gewissen, oft tradierten und notwendigerweise unvollständigen Perspektiven behandelt werden. Dem Didaktiker kann aus dieser Einseitigkeit kein Vorwurf gemacht werden.

Die Schulbücher G5 und G6 sind hier insofern am ausgewogensten, als sie für alle Länder morphologische, klimatische, vegetationskundliche, wirtschafts- und siedlungsgeographische Fakten in ziemlich gleichmässiger Streuung vermitteln wollen. Dies ist jedoch ein nach heutigem Selbstverständnis der Geographiedidaktik sinnloses Unterfangen.

Die Länder Syrien, Libanon, Jordanien, Irak sowie Afghanistan werden am ehesten als nicht lernrelevante Beispielräume ausgeschieden (vgl. Tabelle), an denen sich keine neuen Grundbegriffe oder wesentliche, neu zu erarbeitende Phänomene der physischen oder Kulturgeographie verdeutlichen lassen. Nochmals sei darauf hingewiesen, dass Begriffe wie Oase oder Nomadismus teilweise schon im Durchgang von Nordafrika, des westlichen Orients, behandelt wurden.

3. Allgemeingeographische Lernzielbestimmung

Die gesonderte überregionale Thematik "Erdöl im Nahen Osten" (vgl. Tabelle) in den meisten Schulbüchern (in N8 bis N10 wird dieser Bereich am Beispiel Libyens behandelt) deutet schon auf die allgemeingeographische, thematische und problembezogene Sicht des modernen Geographieunterrichts hin, der aufgrund curricularer Verhaltensdispositionen und allgemeiner Lernziele weltweit bestimmte Themen am jeweils optimalen Beispielraum entwickeln will. Hierzu heisst es in einer programmatischen Empfehlung des Verbandes Deutscher Schulgeographen zum Curriculum der Sekundarstufe I:

"Neue Konzeptionen des geographischen Unterrichts sind eine Folge gewandelter Anforderungen der Öffentlichkeit und der

Pädagogik an die Schule. Heute ist die Frage, wozu junge Menschen bestimmte Inhalte eines Faches lernen, klarer und begründeter zu beantworten als noch vor wenigen Jahren. Der Unterricht soll die Schüler zur Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen befähigen ... Bestimmte herkömmliche Inhalte müssen unter diesen Zielsetzungen überdacht und neue einbezogen werden ... Solche auf Modellvorstellungen und Übertragbarkeit gerichteten Ziele lassen sich nur schwer verwirklichen, wenn den Inhalt des Unterrichts die Länder der Erde in ihrem räumlichen Neben- und Nacheinander bilden ... Im Mittelpunkt steht die Wechselwirkung zwischen den Aktivitäten menschlicher Gruppen und den im jeweiligen Geofaktorengefüge wirksamen Kräften." (S. 350)

Zum heutigen Bildungsauftrag der Geographie heisst es ferner, und dieses sei ohne weiteres Eingehen auf die einzelnen für die Sekundarstufe I aufgestellten Lernziele gerade in diesem Zusammenhang betont:

"Quantitativ und qualitativ diffuse, zufallsgebundene und sogar manipulierte Information besonders durch die Massenmedien erfordern, den geographischen Unterricht zu verstärken. Sein Ziel liegt vornehmlich in der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur selbständigen Verarbeitung, Ordnung und Beurteilung dieser Informationen und zur Einsicht in die Probleme der räumlichen Ordnungen. Die Fähigkeit zum verantwortungsbewussten Handeln, zu Selbstbestimmung und Mitgestaltung wird dadurch entscheidend gefördert." (S. 356)

Welche Konsequenzen ergeben sich unter diesen Umständen für die durch die Schule vermittelten Kenntnisse über den Orient? In den neuen curricular orientierten Geographieschulbüchern N8 bis N11 (N8 geht in Band 2 einen Kompromiss ein und behandelt Vorderasien regional) erscheinen Unterrichtseinheiten nur sporadisch: In dem heute an Schulen weit verbreiteten Unterrichtswerk GEOGRAPHIE (N11) erreicht der Nahe Osten nur noch etwa 1 % des Gesamtumfanges und steht mit nur 141 Standardzeilen Text noch weit hinter älteren Hauptschulbüchern zurück (vgl. Tabelle). Unter dem Blockthema "In den Trockenräumen der Welt" (Band 5/6, S. 96 bis 97) wird auf zwei Seiten unter dem Titel "Erdölstadt in der Wüste" die Modernisierung Kuwaits, die Ausbeutung des Erdölfeldes Burgan und die sich hieraus ergebenden Veränderungen für die Lebensweise der Beduinen behandelt. Im gleichen Band wird dann unter dem Blockthema "Schätze der Erde" auf den Komplex "Erdöl aus der Wüste" am Beispiel Saudi-Arabiens eingegangen. Die aus der Tabelle ersichtliche Berücksichtigung des Irak und Irans beschränkt sich im Klassenband 7/8 auf kürzere Textzitate aus der wissenschaftlichen Literatur, um Beduinen in der Jazîra und Pflugbauern einer Qanâtoase bei Teheran unter der Überschrift "Lebensformen und Berufe heute" (Blockthema "Rassen und Kulturen") neben Beispielen aus anderen Kontinenten in einem System der Kulturstufen in der Geschichte der Menschheit einordnen zu können.

Abgesehen von dem Hinweis auf die schwerpunktmässige Herausstellung Israels (Bewässerung und Kibbuzim in der Negev-Wüste) - auch andere Unterrichtswerke behandeln Israel als Muster und Vorbild für die Entwicklungsmöglichkeiten der Region - muss in bezug auf das moderne Geographiebuch WELT UND UMWELT (N9) kurz auf die beiden anderen auf den Orient entfallenden Unterrichtseinheiten eingegangen werden:

Die Rolle des Handwerks als Wirtschaftsfaktor am Beispiel des Orients wird im Klassenband 7/8 ausgehend vom Bazar von Damaskus (mit funktionalem Stadtplan nach DETTMANN, ähnlich in N10) untersucht. Hierbei werden im Lehrerband als Lernziele angegeben: Die Schüler sollen "erkennen, unter welchen Bedingungen das Handwerk einen bedeutenden Wirtschaftsfaktor darstellen kann". Als weitere kognitive Teillernziele sollen Merkmale des Handwerks, seine räumliche Verteilung und die soziale Stellung der Handwerker, Bedingungen für die Herausbildung des Handwerks und das rentenkapitalistische System erkannt und die Stellung des Handwerks in der orientalischen Stadt beurteilt werden können (erarbeitete Grundbegriffe: Handwerksbetrieb, Branchengliederung, Bazar, Rentenkapitalismus).

Im Klassenband 9/10 (S. 304/305) findet sich ferner neben der Behandlung von Brasilien, Algerien, Indien und anderen Teilen der Dritten Welt eine didaktisch ebenfalls gut durchstrukturierte, mit jüngsten statistischen Daten versehene Unterrichtseinheit mit dem Titel "Wir untersuchen die Voraussetzungen für die Entwicklung von Entwicklungsländern. Beispiel: Iran".

Ausgegangen wird hierbei von den Bewässerungsproblemen (Skizze der Qanâtbewässerung) und den agrarsozialen Verhältnissen vor der Bodenreform. Unter Beifügung einer sehr ansprechenden Wirtschaftskarte, eines Kreissektorendiagramms der im 5. Entwicklungsplan (1973-78) vorgesehenen Investitionen und einer Tabelle der in den Jahren 1961 bis 1971 fertiggestellten Staudammprojekte wird auf die Durchführung der Bodenreform, das dynamische Wirtschaftswachstum und die Industrialisierungsbemühungen sowie die "Weisse Revolution" als "beispiellose Pionierarbeit" eingegangen. Obwohl Schwierigkeiten wie im Genossenschaftsbereich nicht verschwiegen werden, kommt diese informationsreiche, sachlich richtige und ausgewogene Darstellung Irans zu einer wohlwollenden Wertung und stellt durchaus einen konstruktiven Baustein zum besseren Verständnis der heutigen Situation in Orientländern dar. Die letzte Arbeitsfrage an den Schüler: "Versuche nun, zu einem eigenen Urteil über die Weisse Revolution im Iran zu gelangen" ist sachgerecht vorbereitet und wird bei den meisten Schülern angesichts der beispielhaft erarbeiteten Komplexität des Entwicklungsprozesses zu einer positiven Sicht führen.

Es ist in deutschen Geographiebüchern eine gewisse Tradition, Iran unter dem Gesichtspunkt eines rückständigen Entwicklungslandes zu behandeln. Gerade in diesem Zusammenhang muss deshalb die erläuterte Unterrichtseinheit als Fortschritt empfunden werden. So heisst es etwa noch im Lehrerband zu N8 in den metho-

disch-didaktischen Hinweisen: "Während am Beispiel Israels die Aufbauleistungen eines aufstrebenden Staates gezeigt werden, geht es bei diesem Thema (Der Iran ist ein Entwicklungsland) um die Darstellung der Armut und Rückständigkeit eines Entwicklungslandes. Die Ölgewinnung ... ist ausgeklammert worden." Hier werden zwar schwerpunktartig die Bemühungen im Bildungssektor herausgearbeitet, aber von den wirtschaftlichen Fortschritten und sozialen Wandlungen seit 1964 keine Notiz genommen. Unter diesen Gesichtspunkten, und ähnliches lässt sich für andere Länder der Region aufzeigen, bleibt bei exemplarischer und pointierter Stoffauswahl oft nur ein einseitiges und verzerrtes Bild von einem Land beim Schüler haften (vgl. zu Iran ferner G7, S. 80-81: "Iran, ein Entwicklungsland im Trockengürtel der Erde"; G5, As S. 15-16: "Iran - das Land der Salzwüsten und Durststrecken" u.a.).

Neuere Lehrpläne mehrerer Bundesländer machen die Behandlung Irans unter dem Gesichtspunkt der Entwicklungsproblematik obligatorisch. Gerade in diesem Zusammenhang kann der Lehrer zur eigenen Vorbereitung oder zur Vertiefung des Unterrichts auf das an Schulen weitverbreitete Büchlein von H. BOBEK "Iran, Probleme eines Entwicklungslandes alter Kultur" (3. inzwischen fort-schreibungsbedürftige Auflage 1967, Erstveröffentlichung in ORIENT 2,3/1961) zurückgreifen, das sich in der Reihe "Themen zur Geographie und Gemeinschaftskunde" bewusst an die Oberstufe der Schulen richtet.

Vielleicht mag sich aus dieser vorläufigen Bestandsaufnahme, die hier keine inhaltliche Detailaufschlüsselung der Darstellung des Orients in deutschen Geographieschulbüchern geben kann, die Anregung ergeben, dass sich auch die geographische Wissenschaft verstärkt durch Bereitstellung schulgerechter Materialien um die Verbesserung des Orientbildes in der Öffentlichkeit kümmert. Der Einfluss der neueren geographischen Orientforschung ist zwar in N9 und N10 spürbar, aber sicher lassen sich noch manch andere lernzielrelevante Probleme an der für das gegenwärtige und zukünftige Weltverständnis so wichtigen Region des Orients verifizieren. In den modernen Schulbüchern erscheint diese Region nicht hinreichend vertreten.

Literaturverzeichnis:

- Birkenhauer, J.: Erdkunde. Eine Didaktik für die Sekundarstufe I. 2 Bde, Düsseldorf 1971
- Bobek, H.: Iran. Probleme eines unterentwickelten Landes alter Kultur. Frankfurt/Berlin/Bonn 1967
- Brüning, K.: Asien. Harms Handbuch der Erdkunde Band III, Frankfurt/Berlin/Hamburg/München 1954
- Cassube, G.; Engel, J.: Was leisten unsere neuen Schulerdkundebücher? In: Lebendige Schule 1971, S.309-319
- Engel, J.: Afrika im Schulbuch unserer Zeit. Hamburg 1972
- Ernst, E.: Lernziele in der Erdkunde. In: Geographische Rundschau 1970, S.186-194
- Fohrbeck, K.; Wiesand, A.J.; Zahar, R.: Heile Welt und Dritte

- Welt. Medien und politischer Unterricht I. Schulbuchanalyse.
Reihe: Arbeitsplatz Schule. Opladen 1971
- Gliedner, A.; Hard, G.; Heitmann, W.; Wissmann, C.: Zur Bewertung landes- und länderkundlicher Texte. In: Rundbrief (Institut für Landeskunde) 1973/11, S.1-12
- Hendinger, H.: Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten. In: Geographische Rundschau 1970, S.10-18
- Institut für Sozialforschung an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität: Kritische Analyse von Schulbüchern zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer und ihrer Positionen in internationalen Beziehungen. Frankfurt/M. 1970 (hektograph.)
- Krebs, N.: Vergleichende Länderkunde. Stuttgart 1951
- Lehrplanrichtlinien für den Erdkundeunterricht an den Gymnasien des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 1965 (hektograph.)
- Mensching, H.; Wirth, E. (Hrsg.): Nordafrika und Vorderasien. Fischer-Länderkunde Band 4, Frankfurt/M. 1973
- Neef, E.: Das Gesicht der Erde. Brockhaus-Taschenbuch der physischen Geographie. Leipzig 1962
- Schmidt, A.: Der Erdkundeunterricht. Reihe: Didaktische Grundrisse. Bad Heilbrunn 1967
- Verband Deutscher Schulgeographen: Empfehlungen für den Erdkundeunterricht an den allgemeinbildenden Schulen. In: Geographische Rundschau 1956, S.166-173
- ders.: Zur Gestaltung und Zielsetzung geographischen Unterrichts. In: Geographische Rundschau 1970, S.332 ff.
- ders.: Die Geographie im Bereich der Sekundarstufe I (Klassen 5-10). Richtlinien und Lehrplan. In: Geographische Rundschau 1975, S.351-358
- Westermann Lexikon der Geographie. Braunschweig 1968
- Wirth, E.: Orient 1971. Gegenwartsprobleme nahöstlicher Entwicklungsländer. In: Deutscher Geographentag Erlangen-Nürnberg 1971. Wiesbaden 1972, S.253-277